

Mitter, Wolfgang

## Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen

Liedtke, Max [Hrsg.]: *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1993, S. 212-230



Quellenangabe/ Reference:

Mitter, Wolfgang: Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen - In: Liedtke, Max [Hrsg.]: *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1993, S. 212-230 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16711 - DOI: 10.25656/01:1671

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16711>

<https://doi.org/10.25656/01:1671>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen

### 1. Einleitende Bemerkungen: Herausforderungen **an** der Schwelle einer neuen Epoche

Die friedlichen und "sanften" Revolutionen **in** östlichen Europa am Ende der achtziger Jahre und das Abklingen des West-Ost-Konflikts haben den Weg zur Entwicklung eines "ungeteilten" Europas geöffnet, das seine Konturen für das Zusammenleben von Staaten und Nationen erkennen läßt. Diese Aussicht wird durch den Fortschritt der Europäischen Gemeinschaft zum Binnenmarkt und, darüber hinaus, durch den jüngsten Trend zur Erweiterung der Gemeinschaft europäischer Nationen verstärkt. In dieser Situation gibt es in Bezug auf die politischen Bedingungen zur Überwindung antihumaner Verhaltensweisen und Bestrebungen, wie hegemonialen Denkens und eines ideologischen Dogmatismus, eine fruchtbare Grundlage, wie sie noch niemals in diesem Jahrhundert bestanden hat. Dies ist die eine Seite der Medaille, deren Betrachtung zu optimistischer Ausschau anregt.

Die andere Seite der Medaille freilich vermittelt Einblicke in Perspektiven, die mit Gefühlen der Ernüchterung und Angst verbunden sind. Die vier Tage vom 19. bis 22. August 1991, die nicht nur die Sowjetunion, sondern auch, um John Reeds Worte von der Oktoberrevolution sinngemäß abzuwandeln, "die Welt erschütterten", haben ein gutes Ende gefunden, doch ist die Zukunft des riesigen Landes unter humanen und demokratischen Perspektiven alles andere als entschieden. Dunkle Wolken, die sich mit Flächenbränden vereinigen, beherrschen heute die Region, die vor noch nicht allzu langer Zeit mit dem vermeintlich integralen Staat Jugoslawien übereinstimmte. In diesem Zusammenhang zitiere ich hier Passagen aus einem Artikel, der von **Dominique Moisi**, dem stellvertretenden Direktor des Institut de la Politique Internationale in Paris, verfaßt wurde und in der Zeitschrift "Die Zeit" **am** 8. Juni 1990 veröffentlicht wurde.'

"Die Euphorie über Europas Befreiung hat sich gelegt. Nun stellt sich die Frage nach dem Europa, das wir in der Zukunft wünschen. Wird es ein Kontinent der Aufklärung sein, der die Positionen überwindet, die ihm künstlich aufgesetzt worden sind und eine neue Allianz der Verantwortung, Wohlfahrt und Kultur werden - unter dem Motto der Demokratie? Kann Europa seine frühere Bedeutung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert wiedergewinnen, seine inneren Spannungen überwinden und, vor allem, seine helfenden Hände den weniger begünstigten Regionen der Welt reichen? Wird dieses humanistische Europa seine Position bewahren, geschützt durch liberale und pluralistische Werte?

Die Antwort ist noch offen, denn es existiert auch ein anderes Europa. Dieses ist durch die Rückkehr zu den bösen Geistern der Vergangenheit geprägt, es fühlt sich zu den nicht erschütterten Versuchungen des Fremdenhasses, des Rassismus und des Chauvinismus hingezogen, ist in verzweifelter Suche nach seiner Identität und tut dies, indem es andere ausschließt, um seine inneren Ängste zu besänftigen. Das plötzliche, unerwartete Auftauchen antisemitischer Tendenzen im östlichen und westlichen Europa ist nur der aktuellste und sichtbarste Ausdruck dieser gefährlichen Entwicklung."

Diese aussagekräftigen Worte des französischen Politikwissenschaftlers sprechen für sich; hinzuzufügen ist ihnen freilich, daß die "gefährlichen Entwicklungen" weiteren höchst "aktuellen und sichtbaren Ausdruck gefunden haben. Bildung und Erziehung sind in die grundlegende Herausforderung einbezogen, die darin besteht, die hier offenkundig werdende Ambivalenz gedanklich und praktisch zu bewältigen. Wenn wir diese Herausforderung identifizieren, sollten wir uns der historischen Tatsache bewußt sein, daß Bildung und Erziehung in der Vergangenheit häufig eine zweifelhafte Rolle gespielt haben, indem sie die düsteren Merkmale eines aggressiven Nationalismus und Chauvinismus verstärkten.

Was den Beitrag von Bildung und Erziehung, insbesondere der Schule, zum Weg in ein ungeteiltes und vereintes Europa betrifft, so ist dieser im Vergleich zu den Entwicklungen im sozioökonomischen und politischen Subsystem der Gesellschaft zweifellos begrenzt. In diesem zugegebenermaßen beschränkten Sinne ist die grundlegende Herausforderung freilich *radikal pädagogisch*. In dieser Qualität übt sie darüber hinaus ihre Wirkungen auf die kulturellen Konfigurationen der europäischen Nationen und Regionen aus, und sie bringt uns unser europäisches Erbe zum Bewußtsein.

Dieser Beitrag ist auf Gegenwartsfragen konzentriert. Um diese zu verstehen, ist jedoch ein Blick in die Geschichte notwendig. Er soll dazu dienen, eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu bauen, wenn auch nur auf eine exemplarische und fragmentarische Weise.

## 2. Einheit und Vielfalt Die Grundspannung in der europäischen Geschichte

Die permanente Spannung zwischen Einheit und Vielfalt ist in der europäischen Geschichte seit der Antike verwurzelt. Viele Anstrengungen wurden unternommen, um Regionen, Länder und Nationen zusammenzubringen, und groß ist die Zahl ihres Scheiterns. Bevor ich dieses Problem erläutere, möchte ich zwei Bemerkungen vorausschicken:

*Erstens:* Wenn wir von gesamteuropäischen Bewegungen sprechen, müssen wir uns der Unterschiede bewußt sein, die durch Raum und Zeit bestimmt sind. Beispielsweise können Reformation und Gegenreformation als übernationale Bewegungen identifiziert werden, doch bedeutet dies nicht, daß sie *alle* europäischen Länder im gleichen Ausmaße oder während der gleichen Periode betroffen hätten.

**Zweitens:** Seit dem Mittelalter ist die Grenze Europas kontrovers diskutiert worden. Auch war Europa als Idee und Wirklichkeit stets dynamisch geprägt, und daran hat sich bis in die Gegenwart nichts geändert. Zwar ist Europas Südwestgrenze seit dem Ende der Reconquista in Spanien definiert. Die Bestimmung von Europas Ostgrenze hat sich dagegen stets als komplizierte Aufgabe erwiesen, allein schon wegen der Tatsache, daß die Geographie keine "natürliche Grenze" anbietet. Bei der Suche nach dem übergreifenden Kriterium dessen, was Europa konstituiert, richtet sich zunächst unsere Aufmerksamkeit auf das kulturelle Erbe, das aus der Synthese zwischen griechisch-römischer Antike und katholischem Christentum resultiert. Humanismus, Reformation und Aufklärung sind aus dieser Synthese geboren. Daher haben das Christentum mit seinen Konfessionen, der Humanismus und die Aufklärung ihre "vereinheitlichenden" Wirkungen auf Bildungs- und Erziehungsziele, Bildungsinhalte und Erziehungsformen bis zum heutigen Tage ausgeübt.

Rußland und die östliche Region Südosteuropas blieben demgegenüber jahrhundertlang draußen. Das orthodoxe Christentum hatte einen anderen Lebens- und Erziehungskode entwickelt, und überdies vertieften die tatarischen und türkischen Eroberungen die Kluft zwischen den westlichen und östlichen Teilen des Kontinents. Die Reformen Peter des Großen und die Befreiungsbewegungen der südosteuropäischen Nationen legten jedoch den Grund für die Annäherung des "Ostens" an das "Europa", wie es soeben umrissen worden ist. Daher sind wir berechtigt, von überregionalen politischen und sozialen Entwicklungen und von grenzüberschreitenden Erziehungsmustern in Europa seit dem 18. und 19. Jahrhundert zu sprechen, wenngleich die Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit dabei stets mitbedacht werden muß. Das Fazit dieser einführenden Globalbetrachtung lautet: Die Reichweite Europas ist nicht statisch zu begreifen; "Europa" ist vielmehr ein "Prozeß".

Das 18. Jahrhundert begründete das moderne Bildungswesen als eine Begleiterscheinung des entstehenden modernen Staates in Bezug auf Verwaltung, Rechtsprechung und Militärwesen. Ein sichtbares Ergebnis dieser Entwicklung war die Schulpflicht, die grundsätzlich *alle* Kinder und Jugendlichen innerhalb eines Staates erfaßte. Vorläufer dieser Initiative waren im 17. Jahrhundert protestantische Fürsten im Heiligen Römischen Reich; sie repräsentierten die gemeinsame Anstrengung von Protestantismus und entstehendem absolutistischem Staat. Demgegenüber lassen die Initiatoren der umfassenden Schulgesetze des 18. Jahrhunderts, nämlich König *Friedrich der II.* von Preußen und Kaiserin *Maria Theresia* von Habsburg, die Verbindung zwischen Absolutismus, Merkantilismus und Aufklärung sichtbar werden; sie demonstrierten auf diese Weise ein Zusammenwirken von ökonomischen, politischen und philosophischen Motiven<sup>2</sup>. Die Aufmerksamkeit für Initiativen, die von absolutistischen Herrschern ergriffen wurden, darf freilich nicht das analoge Interesse verdecken, das Gemeinschaften entwickelten, deren politische Strukturen in partizipativen Prinzipien gründeten. Dies gilt beispielsweise für die Schulpolitik der Presbyterianer in Schottland - auf den Grundlagen der Ideen des schottischen Reformers John *Knox* <sup>3</sup>.

Die Schulentwicklung des modernen Staates kann als eine der wichtigsten Vorkehrungen für ein übernationales gesamteuropäisches Bildungswesen angesehen werden - und zwar unter Einschluß Rußlands und später auch Südosteuropas. Wesentlich ver-

stärkt wurde dieser Trend durch zwei folgenreiche revolutionäre Geschehnisse. Zum einen haben wir an die Industrielle Revolution zu denken, welche den Bedarf an und den Ruf nach Pflichtschulen und einem effizienten Schulwesen als Instrumente für technischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Fortschritt steigerte. Zum anderen muß die Französische Revolution als verstärkender Faktor genannt werden, denn sie bewirkte das Bündnis zwischen modernem Staat und Nationbildung - zugleich aber auch die erste "Teilung Europas" in dessen neuerer Geschichte mit ihren Folgen für Kultur und Bildung.

Dem französischen Beispiel folgend, etablierten sich die meisten westeuropäischen Länder als "Nationalstaaten", die sich auf das Prinzip *einer* Nationalsprache gründeten; diese sollte die öffentliche und offizielle Kommunikation ausschließlich prägen oder zumindest dominieren. Das Bildungswesen wurde von diesem Prinzip zumindest in der Hochschulbildung und der hochschulvorbereitenden Sekundarbildung erfaßt. Mit der Monopolstellung der "Nationalsprache" ging die Vermittlung politischer Kultur einher, die ihrerseits großen Einfluß auf die Hinführung von Schülern und Studenten zur Akzeptanz "nationaler Identität" ausübte. Als stärkste und wirksamste Medien in diesem Steuerungsprozeß wurden die Schulfächer Geschichte und Sprache/Literatur instrumentalisiert, und zwar lange bevor spezifische Untermächtsfächer für soziale und politische Bildung, wie z.B. Staatsbürgerkunde und Sozialkunde, eingerichtet wurden.

Daß in manchen der westeuropäischen Länder die nationale Kohärenz die Existenz ethnischer Minderheiten mit eigenen Sprach- und Kulturmustern verdeckte, wurde lange Zeit als *quantitativ negligeable* betrachtet; dieses Defizit wurde im zweisprachigen Belgien am Ende des 19. Jahrhunderts offenkundig, während Spanien und schließlich Frankreich mit ihm erst in diesem Jahrhundert in vollem Maße konfrontiert wurden<sup>4</sup>. Jedenfalls erwies sich das Konzept des "Nationalstaates", das die Französische Revolution hinterlassen hatte, ein Jahrhundert lang als stabil, und seine Allianz mit dem politischen Liberalismus untermauerte diese Stabilität.

Demgegenüber überlebten die multinationalen und multikulturellen Imperien in Mittel- und Osteuropa, insbesondere die Habsburgermonarchie und Rußland, ihre - im politischen Sinne - vorrevolutionäre Gestalt; es gelang ihnen sogar, diese so weit zu modernisieren, daß sie ein weiteres Jahrhundert lang fortexistieren konnten. Als multinationale Einheiten waren sie aber nicht fähig, die soziopolitische Aufgabe zu lösen, praktikable Muster der Koexistenz, geschweige denn Kooperation, unter ihren "Nationalitäten" zu entwickeln<sup>5</sup>. In bezug auf diesen politischen Sachverhalt müssen zwei weitere Imperien dieser Gruppe zugeordnet werden, nämlich das multinationale Ottomanische Imperium und das von Bismarck gegründete Deutsche Reich. Dieses unterschied sich als "Spätling" von den anderen Imperien zwar dadurch, daß es im eigentlichen Sinne nicht multinational war, doch war auch es - mit seiner dänischen, polnischen, sorbischen und französischen Minderheit und vor allem seinen "vorrevolutionären" Konstitutionsmerkmalen - kein "Nationalstaat" im Sinne der "westeuropäischen Konfiguration".

Die Bildungsgeschichte spiegelt die ungelöste "nationale Frage" in Mittel- und Osteuropa auf der Makroebene zentraler und regionaler Entscheidungsprozesse wider. Dies ist nachzuvollziehen an der Erarbeitung und Verabschiedung von Schulgesetzen, der Einführung oder Revision von Lehrplänen, der Verwendung von Schulbüchern

und der Ernennung von Schulverwaltungsbeamten, Schulleitern und Lehrern. Einsichten in diese Problemlage werden bekräftigt durch Untersuchungsbefunde der Mikroebene, denn sie lassen erkennen, *wie* die Anweisungen "von oben" in die alltägliche Schulpraxis übersetzt wurden. Je mehr die Imperien, die weiterhin auf autoritärer Grundlage regiert wurden, fortfuhren, ihre "vor-nationalen" Konzeptionen ihren nationalen Minderheiten aufzuzwingen, desto stärker waren deren Reaktionen durch Widerstand oder zumindest durch Unterlaufen offizieller Anweisungen; die Errichtung von "Untergrundschulen" erscheint dabei als extreme Variante<sup>6</sup>. Die Konflikte expandierten vor allem in Deutschland und Rußland, wo die staatlichen Behörden Verbündete in nationalistischen Bewegungen unter ihrer Mehrheitsbevölkerung fanden; diese erwiesen sich als Propagandisten einer "Germanisierung" bzw. "Russifizierung".

Bei der Geburt der neuen Nationalitäten und Nationen spielten die - häufig ambivalenten - Loyalitätskonzeptionen unter Lehrern - insbesondere unter denen, die Angehörige von Minderheiten waren - eine wichtige Rolle, zusammen mit dem Einfluß, den lokale und regionale Körperschaften sowie ideologiegebundene Verbände in Schulangelegenheiten ausübten. Die Archive enthalten vielfache Zeugnisse von Konflikten, die häufig zu Gerichtsprozessen führten<sup>7</sup>. Diese wiederum belegen die politische und ideologische Spannung, welche die unruhige Situation in den mittel- und osteuropäischen Regionen Europas kennzeichnete. Während das Modell des westeuropäischen "Nationalstaates" auf dem Prinzip der Individualrechte beruhte und später durch das demokratische Prinzip ergänzt wurde, tendierten die Nationalitäten und Nationen in der östlichen Hälfte Europas dazu, *Johann Gottfried Herders* Philosophie zu folgen. Er hatte die Völker als objektive und historisch determinierte Formationen definiert, die durch Sprache, Brauchtum und kulturelles Erbe geprägt seien. In den erwähnten Gerichtsverfahren, wie sie in großer Zahl aus dem Habsburger-Reich dokumentiert sind, wurden freilich, trotz der herrschenden Tendenz, Kontroversen offenkundig, welche den Schulbesuch von Kindern in gemischtsprachigen Schulen betraf. Während es Eltern gab, welche für ihre Kinder die Schulwahl nach eigener Entscheidung beanspruchten, und zwar unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache, bestritten die Sprecher nationaler Gruppen diesen Anspruch, indem sie betonten, daß es niemandem erlaubt sei, "gegen die Interessen" seiner (oder ihrer) nationalen Gemeinschaft zu handeln, geschweige diese zu verlassen. Sie erstrebten, wenn auch erfolglos, den Status von Körperschaften mit spezifischen politischen Rechten zu erreichen, wie sie das Osmanische Reich seinen nicht-muselmanischen Gruppen im "Millett"-System gewährleistet hatte<sup>8</sup>.

Die Nationalstaaten, die dem Zusammenbruch der multinationalen Imperien am Ende des Ersten Weltkrieges folgten, erbten die ungelöste Aufgabe, tragbare Formen einer Koexistenz unter ihren Nationalitäten zu entwickeln und dementsprechend das Sprachproblem in ihren Territorien zu lösen. Die Emächtung autoritärer und halbfaschistischer Regime in Mittel-, Süd- und Südosteuropa - von den Baltischen Republiken bis nach Griechenland - beschleunigte das Scheitern der Demokratiebildung auf der Grundlage der Vereinbarkeit individueller Rechte auf der einen und körperschaftlicher Organisation nationaler Gruppen auf der anderen Seite. Nur die Tschechoslowakei überlebte, auf der Grundlage ihrer historischen Wurzeln, als echte parlamentarische Demokratie, ausgestattet mit verfassungsmäßig garantierten Bürgerrechten. Freilich war auch sie nicht in der Lage, ihr "Nationalitätenproblem" zu

lösen, vor allem im Hinblick auf die Integration ihrer großen deutschsprachigen (sudetendeutschen) Minderheit, von dem in unseren Tagen neu belebten Konflikt mit den Slowaken als "zweiter Staatsnation" abgesehen.

Die Geschichte der ersten Tschechoslowakischen Republik ist indessen nicht arm an Anstrengungen der Verständigung, und zwar auf tschechischer und deutscher Seite<sup>8</sup>. Die Wirkungen dieser Bemühungen auf die Lage im Bildungswesen in den deutschsprachigen Schulen wurde auch hier in den Fächern Geschichte und Sprache/Literatur deutlich und, darüber hinaus, in dem neu geschaffenen Fach "Staatsbürgerkunde". Sollten die Schulen und, im besonderen, diese Fächer einen Beitrag zur Lösung des Loyalitätskonflikts, in den Lehrer und Schüler verwickelt werden, wie sie in den Arbeiten von **Gottfried Preissler**, einem der führenden Erziehungswissenschaftler und Sprecher der deutschsprachigen Lehrerverbände, wiederholt erörtert wurde. Seine Gedanken kreisten um die Notwendigkeit, die deutschsprachigen Jugendlichen der Tschechoslowakei zu gleicher Zeit zu (tschechoslowakischen) "Staatsbürgern" und (im ethnisch-kulturellen Sinne) zu "Volksbürgern" zu erziehen<sup>9</sup>. Die allgemeine politische Entwicklung seit Hitlers Machtergreifung in Deutschland und schließlich das Ende der ersten Tschechoslowakischen Republik machten all diesen Bemühungen ein Ende. **Preisslers** Arbeiten sind freilich bis heute aktuell, nicht nur als historische Zeugnisse, sondern auch als konzeptionelle Anregungen zur Erfassung der gegenwärtigen Situation des Nationalstaates zwischen Nationalismus (Nationalstaatlichkeit), Regionalismus und Internationalismus. Auf dieses Problem kommen wir später zurück.

Der Erste Weltkrieg und sein Ergebnis führten auch zur Errichtung der Sowjetunion. Während diese ihre multinationale Gestalt von ihrem zaristischen Vorgänger erbt, entwarfen die neuen Herren das Postulat einer multinationalen Gemeinschaft mit dem Recht für alle "nationalen" Gruppen, ihre Muttersprachen zu bewahren und sogar zu entwickeln und zu diesem Zweck Schulen einzurichten<sup>10</sup>. In diesem Zusammenhang ist es geboten, die - grundlegend kontinuierlich geführten - ideologischen Debatten in der Sowjetunion bis zum Einsetzen der Perestrojka zu umreißen. Sowjetische Ideologen definierten stets die Integration ihrer übernationalen Gesellschaft als zentrale Aufgabe. Die relevanten Normen bezogen sie hierfür aus der marxistisch-leninistischen (und zeitweise auch stalinistischen) Ideologie. Weder die Direktive noch die politische Praxis berechtigten freilich zu der Annahme eines linearen oder konsequenten Prozesses. Der Kern der Frage aber, der wiederholt diskutiert wurde, bezog sich auf die Vereinbarkeit nationaler und kultureller Pluralität mit der postulierten Einheit der "sozialistischen Gesellschaft", welche sich nicht nur durch die endgültige Abschaffung aller Klassenunterschiede, sondern auch durch das "Zusammenfließen" (slijanie) der Nationen und Nationalitäten auszeichnen sollte. Der Gebrauch des Begriffs "sowjetisches Volk" sollte dieses Ziel antizipieren. Demgegenüber vertrat die marxistisch-leninistische Ideologie zur gleichen Zeit die Theorie des "Erblühens" (rascvet) der sozialistischen Nationen und des Anwachsens ihres nationalen Selbstbewußtseins. Inhalt und Reichweite der beiden Begriffe und des ebenfalls vertretenen Begriffs "Annäherung" (sblizenie) blieben insofern unklar, als bei ihrer Verwendung in allgemein gehaltenen ideologischen Erklärungen Gegenwartsanalysen mit Zukunftserwartungen vermengt wurden. Ungeachtet des Auf und Ab in der ideologischen Debatte entsprach die Schulpraxis zu keiner Zeit dem vermeintlichen Ziel eines "Aufblühens" der Nationen, und unter der faktischen

Dominanz der Russifizierung wurde die Saat der Zwietracht früh gesät, obwohl sich diese unter dem Schirm angeblicher Harmonie dem Blick des auswärtigen Beobachters weithin entzog.

Zusammenfassend sei hervorgehoben, daß die Bildungsgeschichte als Teil der allgemeinen Geschichte Europas während des 19. und der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts erkennen läßt, daß die zentrifugalen Kräfte die zentripetalen hinter sich ließen. Wenn man auf die Entwicklung des Nationalismus von einer Bewegung, die zunächst mit Freiheit und Demokratie verbündet war, zu einem inhumanen Strom blickt, ist eine solche Bewertung wohl zu vertreten, und man fühlt sich an **Franz Grillparzers** Worte erinnert, daß "ein direkter Weg von der Humanität über die Nationalität zur Bestialität" führe.

Demgegenüber dürfen freilich auch die "internationalisierenden" Strömungen jener Periode nicht übersehen werden. Verwurzt in den beiden "revolutionären" Geschehnissen am Ende des 18. Jahrhunderts, gingen auch sie weiter. Vor allem müssen wir in diesem Zusammenhang die Wirkungen der Industriellen Revolution auf das Voranschreiten von Wissenschaft und Technik und die damit verbundene Bereitstellung wachsender Mittel für zwischenmenschliche und interkulturelle Kommunikation untersuchen. Wie sehr sich auch die Lehrpläne in den einzelnen Staaten dadurch voneinander unterschieden, daß sie die eigene Geschichte glorifizierten und andere Völker häufig diskriminierten, lassen sich zugleich Konvergenzen feststellen, die aus den grenzüberschreitenden Fortschritten der Wissenschaft resultieren. Darüber hinaus wirkten die Ideen der Französischen Revolutionäre sogar unter dem Druck rechtsradikaler Diktaturen latent weiter und beeinflussten Bildungsdiskussionen, was aus Zeitschriften und anderen Publikationsformen nachzuweisen ist.

Schließlich gibt es Zeugnisse über Interaktionen von Lehrern und Schülern verschiedener Nationalitäten in der Schulpraxis, oftmals in Gegnerschaft zum "großen politischen Schauplatz" und, glücklicherweise, häufig von dessen Akteuren unemerkt. Auch durch die Kommunikation unter den Vertretern der übernationalen Reformpädagogik während der ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts wurden "internationale" Tendenzen im Bildungswesen gefördert.

### **3. Europa unter dem Druck des "Kalten Krieges"**

Hitlers Niederlage legte, anstatt Chancen für ein ungeteiltes Europa zu eröffnen, den Grund für eine erneute Teilung des Kontinents in zwei politische und ideologisch geteilte Regionen. Man kann von einem Wiedererstehen der beiden historischen Varianten sprechen, die Europa im 19. Jahrhundert in die westliche Region der Nationalstaaten und die östliche Region der multinationalen und vor-demokratischen Imperien geteilt hatte. Natürlich war die neue Teilung von einer anderen und zweifellos radikaleren Reichweite. In Westeuropa, das nunmehr den westlichen Teil Deutschlands (die Bundesrepublik Deutschland) einschloß, wurde die politische Ordnung zum einen auf die (Re-)Stabilisierung von Nationalstaaten gegründet, während andererseits frühzeitig das Ziel einer Integration konzipiert wurde; es ist



seit dem Ende der vierziger Jahre entworfen und ausgeformt worden. Auf die Gründung des Europarats 1948 folgte die Entwicklung der 1957 gegründeten Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft zur Europäischen Gemeinschaft bis zu deren heutigem Stand. Das Bildungswesen ist von diesem Trend auf verschiedene Weise beeinflusst worden: Von der Einführung von Lehrplänen und Schulbüchern bis hin zur Organisation von Austauschprogrammen für Lehrer und Schüler auf verschiedenen Stufen. Darüber hinaus ist, parallel zur zunehmenden Öffnung der Schulen, der nichtformale Bildungsbereich in die Annäherungsprozesse einbezogen worden.

Osteuropa, einschließlich des östlichen Teils Deutschlands (der Deutschen Demokratischen Republik), wurde dagegen dem "proletarischen (sozialistischen) Internationalismus" als der ideologischen Doktrin unterworfen, welche den nationengebundenen "Patriotismus" mit einer "höheren Qualität" ausstatten sollte. Tatsächlich sollte indessen die Propagierung dieser Doktrin als Mittel dazu dienen, die Hegemonialpolitik der Sowjetunion in ihren Beziehungen zu ihren westlichen Nachbarn und auch im Inneren zu ihren nichtrussischen Nationalitäten zu unterstreichen. Im sowjetischen Bildungswesen selbst wurde diese Politik offenkundig in der bereits angedeuteten Zunahme der russischsprachigen gegenüber den "nationalen" Schulen, d.h. den Schulen mit nichtrussischer Unterrichtssprache. Auch wurde die Konzeption zweisprachiger Erziehung dadurch manipuliert, daß nur die nichtrussischen Schüler russisch lernen mußten<sup>12</sup>.

In den "sozialistischen" Nachbarländern wurde der Russischunterricht bereits in der Primarstufe eingeführt, und zwar als erste verbindliche Fremdsprache. Wie in vergleichbaren bilingualen oder multilingualen Situationen zeitigte diese Politik häufig die entgegengesetzte Wirkung: die Schüler lernten die "ungeliebte" Sprache nur widerwillig, und die Ergebnisse waren in vielen Fällen eher armselig. Dies muß um so mehr berücksichtigt werden, als diese Reaktion ihrerseits den ungünstigen Nebeneffekt hatte, daß die Bedeutung der regionalen *Lingua franca* als eines Schlüssels für ökonomische und soziale Mobilität mißachtet wurde, ganz zu schweigen von den ästhetischen und literarischen Qualitäten der russischen Sprache<sup>13</sup>. Wenn man dieses Dilemma kommentiert, scheint es erklärlich, daß die jüngsten revolutionären Ereignisse selbst den offenen Ausbruch nationalistischer Gefühle und Verhaltensweisen ausgelöst haben, welche bis vor kurzem unterdrückt, doch stets latent vorhanden gewesen waren.

In Westeuropa führten im gleichen Zeitraum ungelöste Nationalitätenprobleme zu Konflikten, insbesondere in binationalen und multinationalen Regionen, wie z.B. in Spanien, Belgien und Südtirol. Sie alle haben das Bildungswesen beeinflusst, und sie ähnelten denen der vorausgegangenen Perioden in auffallendem Maße.

Demgegenüber ist auch Internationalismus im Bildungswesen nicht nur als Äußerung des Aufbruchs zu supranationalen Institutionen in Westeuropa zu beobachten. Jenseits dieses Trends auf dem "großen" politischen Schauplatz hat das gemeinsame kulturelle Erbe zusammen mit den Auswirkungen der Industriellen Revolution einen Beitrag zum Offenhalten von Aufgaben geleistet, die für **beide** Hälften Europas zu bewältigen waren. Diese waren darauf konzentriert, wie das Problem der Gleichheit der Bildungschancen gelöst werden sollte. Ebenso mußten Qualiificationsverfahren auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems sowohl im Westen als auch im Osten

entwickelt werden. Analogien, die sich aus solchen gemeinsamen Grundaufgaben ergaben, erklären, daß die Errichtung von Gesamtschulen im Sekundarbereich auf der Tagesordnung der Bildungspolitik nicht nur in den "sozialistischen Ländern" gemäß ihrer ideologischen Doktrin stand, sondern auch im Westen durch Diskussionen über Gleichheit der Bildungschancen sowie über Leistung und Effizienz im Bildungswesen stimuliert wurde. Besonders die Auseinandersetzungen mit der Struktur des Sekundarbereichs verliefen daher nicht entlang der politischen Grenzlinie, sondern überschritten sie, indem in ganz Osteuropa und in den meisten westeuropäischen Ländern "Einheitsschulen" bzw. "Gesamtschulen" emchtet wurden 14.

Das Abklingen des West-Ost-Konflikts wurde durch folgende Entwicklungen angekündigt und vorbereitet:

- die Entspannung zwischen west- und osteuropäischen Ländern, die gewisse Erleichterungen im Reiseverkehr und in der Kommunikation über die "Grenze" nach sich zog; davon profitierten u.a. Wissenschaftler und, wenn auch zu einem geringeren Grad, Studenten;
- den mehr oder weniger starken Trend zum Pluralismus innerhalb "Osteuropas", nämlich in Ungarn und Polen - ebenfalls mit besonderen Wirkungen auf Kommunikation und Reiseverkehr;
- schließlich Michail Gorbacevs Perestrojka in der Sowjetunion und deren Auswirkungen auf die osteuropäische Region als Ganzes.

Nichtsdestoweniger sind es die Massen, die Menschen, gewesen, welche erfolgreichen Gebrauch machten von den Chancen, die ihnen Gorbacevs Politik eröffnete.

#### 4. Neue Herausforderungen an das Bildungswesen

Auf dem Weg zur Überwindung seiner Teilung muß sich Europa mit einigen neuen Herausforderungen auseinandersetzen, welche ihrerseits mit der Überprüfung bestehender und der Identifizierung neuer Probleme verbunden sind. In einer groben Kategorisierung ist es zunächst sinnvoll, von den Herausforderungen zu sprechen, die durch die sozioökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen des Bildungswesens verursacht sind; die zweite Kategorie umgreift demgegenüber die Herausforderungen, die aus dem Bildungswesen selbst kommen, und zwar von dessen Makro- und Mikroebene. Beide Kategorien sind ihrerseits verknüpft in ihrem Auftrag zur "Internationalisierung" ("Europäisierung") des Bildungswesens in Europa.

Innerhalb der ersten Kategorie richtet sich die erste Herausforderung auf die Aufgabe des Bildungswesens in der Heranführung der jungen Generation zur Akzeptanz und Internalisierung humanistischer und demokratischer Werte. Sie bezieht sich zunächst auf die Länder, die sich in jüngster Zeit aus der totalitären Diktatur gelöst haben. Man muß aber hinzufügen, daß Fremdenhaß, Rassismus und Chauvinismus als die dunklen Äußerungen des Nationalismus auch in Westeuropa vorhanden sind; in Osteuropa handelt es sich um eine Wiedergeburt. Ich möchte zu diesem Punkt in meinen Schlußbemerkungen zurückkommen.

Diese neue Herausforderung betrifft sowohl das formale als auch das nichtformale Bildungswesen. Was das formale Bildungswesen, die Schule, betrifft, müssen Curriculumplanungen auf die Identifizierung der **Werteerziehung** als eines überfachlichen Ansatzes konzentriert werden. dabei geht es nicht nur um die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde (politische Bildung und Gemeinschaftskunde usw.); vielmehr müssen kognitive und affektive Ziele und Verfahren kombiniert werden, und darüber hinaus ist Werteerziehung als eines der obersten Ziele im **ganzen** Bildungs- und Erziehungsprozeß anzuerkennen. Ohne die Einbeziehung der nichtformalen Bildung in diesen Prozeß wären alle Anstrengungen freilich von vornherein zum Scheitern verurteilt (siehe unten).

Die Werteerziehung muß sich in Situationen behaupten, in denen die Schulen mit umfassenden Wandlungen der Moralvorstellungen innerhalb nationaler und regionaler Gesellschaften konfrontiert sind. Die Wandlungen haben sogar ihre Wirkungen auf die Definition von Werten, insbesondere von Grundwerten, darüber hinaus auf die Handlungsanweisungen. In den westeuropäischen Ländern sind die öffentlichen Schulsysteme unmittelbar in diese Wandlungsprozesse verwickelt, denn sie sind "neutral" in dem Sinne, daß sie "über" den **Werten** stehen sollen. Dies ist insofern schwierig, als in der täglichen Schulpraxis Entscheidungen zu beobachten sind, die "versteckte" Parteilichkeit oder Desinteresse unter den Lehrkräften erkennen lassen<sup>15</sup>. Demgegenüber orientieren sich die westlichen Demokratien seit dem Zusammenbruch der totalitären oder autoritären Regime in Westdeutschland, Italien, Spanien, Portugal und Griechenland an der allgemeinen Akzeptanz von **Grundwerten** durch ihre Bürger, wie Menschenrechte, Pluralismus und demokratische Entscheidungsfindung. Diese Akzeptanz entlastet Schule und Lehrer aber nicht von der Notwendigkeit, Konflikte zu lösen, zumal diese ein konstitutives Element der Demokratie in der westlichen Konzeption darstellen. Darüber hinaus legt diese Akzeptanz den Grund für substantiellen Konsens. Der Zusammenbruch der sozialistischen Regime in Osteuropa hat das Gegemodell deutlich beleuchtet, das dort vor den "sanften Revolutionen" bestanden hatte. Lehrer fanden sich mit der Aufgabe konfrontiert, ihren Schülern die Werte zu vermitteln, die durch die offizielle Version der marxistisch-leninistischen Ideologie legitimiert waren, und zwar Schülern, von denen die meisten zur gleichen Zeit mit alternativen oder sogar entgegengesetzten Wertemustern in Berührung kamen - in ihren Familien und **Peer groups** oder auch im Engagement in religiösen Gemeinschaften und sogar in Gruppierungen "unpolitischen" Charakters. In den Fällen, und es gab deren viele, in denen Lehrer sich selbst nicht an die offiziellen Werte gebunden fühlten, die sie vermitteln mußten, wurde der interpersonale Konflikt durch einen intrinsischen, intrapersonalen Konflikt verschärft. Diese Situation führte zu weitverbreitetem Vorhandensein schizophrener Verhaltensweisen unter Lehrern und natürlich auch unter Schülern, die während der Unterrichtsstunde Aussagen machen mußten, die gegen ihre eigenen Überzeugungen verstießen. Nunmehr, nach den revolutionären Geschehnissen, scheint es, daß Jugendliche ihre frühere "Bewußtseinspaltung" leichter überwinden können als ihre Lehrer, und zwar einschließlich der Lehrer, die zur "inneren Opposition" zählten<sup>16</sup>. In dieser radikalen Konstellation hält die oben vorgestellte These, daß die Werteerziehung als erste Herausforderung zu nennen ist, ihre substantielle Bekräftigung.

*Die zweite Herausforderung:* Die ehemaligen "sozialistischen" Länder haben sich ihrer politischen Systeme entledigt, die unter ideologischem Aspekt gleichermaßen zentralisiert und totalitär waren. Demgegenüber befinden sich die Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft auf dem Wege zum Binnenmarkt, welcher den Transfer von Kompetenzen von nationalen zu supranationalen Behörden einschließen wird, u.a. im Bildungswesen. Könnte die Spannung zwischen supranationaler Zentralisierung und nationaler Wiedergeburt in einem neuen Dilemma enden?

Es scheint, daß diese Gefahr nicht besteht, solange der Weg zum Zentralismus auf der supranationalen Ebene von einer Strömung zu regionalen und örtlichen Autonomien begleitet wird, wie sie bereits in mehreren Regionen Europas sichtbar geworden ist. Beispielsweise sind grenzüberschreitende Aktivitäten zwischen Baden (Deutschland), dem Elsaß (Frankreich) und dem Kanton Basel (Schweiz) initiiert worden; sie haben seit langem fruchtbare Wirkungen der Kooperation auf verschiedenen Feldern gezeigt<sup>17</sup>. Schulen und Jugendorganisationen sind in verschiedenen Programmen gegenseitiger Besuche und in gemeinsamen Lern- und Freizeitaktivitäten engagiert, die unter der Zielsetzung "interkultureller Erziehung" in Gang gesetzt worden sind (siehe unten). Analoge Aktivitäten dürften aus den kürzlichen Initiativen zwischen Österreich und Ungarn hervorgehen<sup>18</sup>. Alle Versuche, Schulsysteme zu dezentralisieren und in diesem Zusammenhang Kompetenzen an regionale und lokale Agenturen in einem optimalen Ausmaße zu delegieren, verdienen Beachtung und Unterstützung, solange die gesamtgesellschaftlichen Belange und Ansprüche nationaler und supranationaler Reichweite kontrapunktiv mitberücksichtigt sind.

*Die dritte Herausforderung:* In den vorausgehenden Abschnitten habe ich besondere Aufmerksamkeit der europäischen Vielfalt im Hinblick auf nationale und ethnische Differenzierungen geschenkt. Diese historische Variante der "Multinationalität", die aus dem Zusammenleben einheimischer ethnischer Gruppen besteht, ist keineswegs verschwunden, um auf *Dominique Moisis* Kommentar zurückzukommen. Im Gegenteil können wir eine "ethnische Wiedergeburt" beobachten, wie sie *Anthony D. Smith* in seiner anregenden Analyse dargestellt hat<sup>19</sup>. In diesem Zusammenhang müssen wir auf die Autonomieströmungen (oder sogar dem Streben nach Unabhängigkeit) unter Basken, Korsen und Wallisern in Westeuropa z.B. ebenso schauen wie auf die jüngsten Manifestationen in der Sowjetunion, in der Tschechoslowakei und in Jugoslawien (die nach Abfassung dieses Beitrags zum Zerfall dieser drei Staaten geführt haben).

Demgegenüber ist eine neue Variante der Multinationalität oder Multikulturalität vor allem in den westeuropäischen Ländern entstanden, zu einem geringeren Teil auch in Osteuropa und in der Sowjetunion; sie ist das Ergebnis der jüngsten Migration von Arbeitern und ihren Familien. Es gibt viele Regionen, Städte und Dörfer, in denen Menschen verschiedener ethnischer Herkunft ethnische Identität miteinander leben. Unglücklicherweise tolerieren sie einander nur unter Schwierigkeiten, und häufig sind sie in Gewalttätigkeiten verwickelt. In vielen Fällen gehen ihre Kinder aber in dieselben Schulen, und dort, wo sie getrennte Schulen besuchen, sind sie von einer Art "multikultureller" Erziehung gleichsam auf zufällige Weise betroffen, nämlich dadurch, daß sie zusammen auf der Straße mit "anderen Kindern" der gleichen Altersgruppe spielen. Auch sind sie als Konsumenten angesprochen und als Empfänger der Massenmedien (Fernsehen, Radio, Film, Video, Druck usw.).

Beide Varianten der "Multinationalität" (in weitestem Wortsinn) sind einerseits anfällig für Segregation, andererseits für aggressiven Nationalismus. In einem gewissen Maße fühlt sich der Beobachter an vergleichbare Geschehnisse in der Vergangenheit erinnert. Die historische Erfahrung sollte Politiker und auch Erzieher vor ungerechtfertigten Erwartungen in bezug auf kurzfristige Versöhnung oder Integration warnen, und zwar ungeachtet der beschleunigenden Wirkungen der neuen Technologien. In dem Falle ist *Integration* im allgemeinen die Form der Koexistenz, die nicht nur durch den höchsten Grad des gegenseitigen Verstehens und der Toleranz zwischen zwei oder verschiedenen Gruppen ausgezeichnet ist, sondern auch durch das größte Potential der Förderung einer neuen europäischen Kultur. Integration unterscheidet sich daher grundsätzlich von "Assimilation" und "Segregation", indem sie darauf gerichtet ist, Menschen zusammenzubringen und sie aufzufordern, das Erbe *beider* (oder aller) Partner anzunehmen und zu schätzen.

In der Vergangenheit haben solche Prozesse oft generationenlang bestanden, oder sogar jahrhundertlang, und die Geschichte zeigt in solchen Entwicklungen eine große Variationsbreite. Eine Integration kann zu "nationaler" Kohärenz führen, wobei die konstituierenden Sprachen unberührt bleiben, wie dies durch den "klassischen" Fall der Schweiz demonstriert wird. In anderen Fällen, wie beispielsweise in Nordamerika, hat sich die Integration darauf konzentriert, daß die Einwanderer die "nationale" Sprache und die damit verbundenen Wertemuster erwarben, während gewisse Bräuche und Verhaltensweisen mehr oder weniger intakt geblieben sind. Beispiele zeigen allerdings auch, daß im Regelfalle die kulturellen Muster der Mehrheit schließlich dominiert haben. Nichtsdestoweniger bezeugen sogar solche Prozesse Fälle einer erfolgreichen Integration, wofür die Geschichte der Hugenotten in Deutschland ein gutes Beispiel liefert. Im 17. und 18. Jahrhundert waren die Mitglieder der protestantischen Gemeinschaft aus ihrem Heimatland Frankreich geflohen. Sie hatten eine neue Heimat in anderen europäischen Ländern gefunden; zahlreich waren sie vor allem in Preußen und anderen deutschen Fürstentümern. Dort lebten sie in ihren eigenen Pfarreien mit ihren eigenen Schulen und ihrer eigenen Sprache bis weit in das 19. Jahrhundert hinein - meistens unter günstigen, manchmal auch unter armseligen Verhältnissen. Erst am Ende des vergangenen und zu Beginn dieses Jahrhunderts gingen die Hugenotten in ihren Nachbarn auf. Es sollte aber festgehalten werden, daß "deutsch-hugenottische" Familien einen Lebensstil entfalteten, der sich von dem ihrer Umgebung lange Zeit sehr unterschied und daß die deutsche Kultur als Ganzes auf vielerlei Weise durch den Prozeß der Integration mit den hugenottischen Einwanderern bereichert worden ist?. Aus diesem Grund habe ich diesen historischen Fall als Beispiel in den hier vorgetragenen Katalog gegenwärtiger Herausforderungen eingefügt.

Die Auseinandersetzung mit dieser Herausforderung ist in der Tat komplex. Die Lösungen sind sehr verschiedenartig und müssen der individuellen Lage gerecht werden. "Integration" braucht keinesfalls in *einem* Klassenraum praktiziert zu werden; Erfahrungen, insbesondere aus Schweden, zeigen, daß unter besonderen sozialen Bedingungen es sogar vorzuziehen ist, Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft in getrennten Klassenräumen zu unterrichten, besonders dann, wenn solche Maßnahmen als zeitweilig konzipiert werden. Als Ganzes gesehen, sollten freilich Lernprozesse von Kindern in einer "multikulturellen" Atmosphäre erfolgen, integrativen

Leitbildern gehorchen und zu "interkultureller" Begegnung und Verständigung führen. Schulen müssen Jugendlichen die Möglichkeit geben, zusammenzukommen, ihre Erfahrungen und Gedanken auszutauschen sowie ihr Leben zu koordinieren. Hinter der Multikulturalität auf örtlicher und nationaler Ebene entdecken wir die Frage, wie man grundlegende Bildungsstrategien in den europäischen Ländern harmonisieren und sogar integrieren kann und wie man die Verhaltensweisen und Erwartungen junger Menschen "europäisieren" kann. Die Diskussion dieser Frage führt unmittelbar zu den folgenden Herausforderungen. Wenn wir dieses Desiderat äußern, verneinen wir keineswegs eine Erziehung zu nationaler Identität oder zu einem "Patriotismus", solange dieser in die übergeordneten Werte der individuellen Freiheit, der sozialen Gerechtigkeit und der Demokratie eingefügt ist und sich vor allem der Achtung der Menschenrechte und der interkulturellen Toleranz unterordnet.

Wir wollen nun zur *zweiten* Kategorie kommen, die durch die Herausforderungen bestimmt wird, welche aus den Bildungssystemen selbst kommen. Ich beginne mit der *vierten Herausforderung*, welche sich mit der Frage befaßt, wie die Wechselbeziehungen zwischen Gleichheit der Bildungschancen und Qualität im Bildungswesen vereinbar sind. Wir alle wissen, daß in den sechziger und siebziger Jahren das Gleichheitsprinzip in Westeuropa dominierte<sup>21</sup>, während die früheren "sozialistischen" Länder prinzipiell der Gleichheit den Vorrang gaben - was sie nicht hinderte, Spezialschulen für hochbegabte Kinder einzurichten<sup>22</sup>. In den achtziger Jahren hat sich dann die Hauptaufmerksamkeit im Bildungswesen westlicher Länder dem "Qualitätsproblem" zugewandt, einschließlich der (Wieder-)gründung selektiver Schulen (Gymnasien, Lyzeen). Jüngste Informationen aus osteuropäischen Ländern berichten uns über ähnliche Tendenzen, die dort stattfinden und sogar durch noch größere Erwartungen in bezug auf höhere Leistungen und gesteigerte Effizienz stimuliert sind<sup>23</sup>. Die unmittelbare Bedeutung dieser Herausforderung für unser Thema beruht auf den gegenwärtigen Bemühungen einer Internationalisierung oder sogar Harmonisierung der Leistungsstandards und der gegenseitigen Anerkennung von Prüfungen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft<sup>24</sup>; es scheint, daß diese Strömung die Entwicklung des "größeren Europas" kurz über lang ebenfalls beeinflussen wird.

Die Qualität im Schulwesen ist gewiß in den vergangenen Jahrzehnten unterschätzt worden, weswegen das wiedererwachte Engagement für die Förderung dieses Prinzips Beachtung verdient. Demgegenüber könnte freilich dieser Trend gefährliche Folgerungen zeitigen, denn er könnte als Alibi dafür gebraucht werden, Reformen im Interesse einer Förderung der Gleichheit der Bildungschancen innerhalb einzelner europäischer Länder und innerhalb Europas im ganzen zu mißbrauchen. Selbstverständlich müssen komplexe Probleme gelöst werden, um ein Gleichgewicht zwischen den beiden Prinzipien zu erreichen. Kein Zweifel kann jedoch daran bestehen, daß allgemein gesehen, alle Anstrengungen, Qualität zu fördern, zum Scheitern verurteilt sind, wenn sie nicht zugleich von Bemühungen um Gleichheit der Bildungschancen begleitet werden; dies gilt für die Umsetzung dieses Ziels in Unterrichtsstrukturen und Curricula. Es scheint, daß der Kampf für oder gegen Gesamtschulen oder selektive Schulen etwas von seiner Radikalität verloren hat. Gleichwohl ist die Entwicklung von Gesamtschulen oder gegliederten Schulsystemen (in weitestem Wortsinn) keineswegs von der Tagesordnung verschwunden.

Wenn wir die Frage der Gesamtschulentwicklung als europäisches Thema erwähnen, kommt die Struktur der Bildungssysteme in ihrer Gesamtheit ins Bild. Dazu möchte ich mich nur kurz äußern, weil dieses Thema in unserem Zusammenhang nur indirekt angesprochen ist. Es mag die Betonung genügen, daß die Ordnung der Schulstrukturen den Regelungen des internen Lernens untergeordnet werden sollte; diese Frage führt uns ihrerseits zur Differenzierung des Unterrichts. Seit Beginn der modernen Schulentwicklung haben die Schulen auf streng getrennten Curricula für Jahrgangsklassen bestanden. Die heutige Herausforderung richtet sich auf größere Wahlmöglichkeit für die einzelnen Schüler und ihre Lehrer - selbstverständlich innerhalb nationaler und supranationaler Curricula. Wenn wir uns mit diesen Problemen befassen, denken wir an den europäischen Kontinent, und zwar sowohl an seine westliche als auch an seine östliche Region. Die britischen Inseln befinden sich demgegenüber auf der anderen Seite des Kanals (in diesem auf doppelte Weise); dort muß sich das Bildungswesen mit der umgekehrten Aufgabe auseinandersetzen, wie sie in der Einführung eines *national curriculum* deutlich geworden ist<sup>25</sup>.

*Die fünfte Herausforderung:* Die Suche nach einem vernünftigen Gleichgewicht zwischen obligatorischen und fakultativen Fächern führt direkt zur *Autonomie innerhalb der Schulen*; sie ist eng mit dem Gleichgewicht zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung in der Verwaltungsstruktur verbunden, darf aber mit ihr nicht vermengt werden. "Schulautonomie" ist zu einem aktuellen Problem in der Bildungspolitik der meisten West- und osteuropäischen Länder geworden. Unter den "sozialistischen" Ländern war es Ungarn, das die erste Initiative in dieser Richtung bereits zu Beginn der achtziger Jahre ergriff<sup>26</sup>. Der Kampf um Schulautonomie gegen bürokratische Engstimmigkeit ist in der Tat hart und verbraucht viele Energien. Darüber hinaus scheint es, daß viele Diskussionen und auch Handlungen dadurch gestört worden sind, daß die Kriterien für "Autonomie" nicht klar waren. Vor allem erheischen die Autonomiestufen und die partizipatorischen Verfahren einer Klärung in bezug auf Lehrer, Schulverwaltungen, Eltern, lokale Gemeinschaften und schließlich Schüler. Daneben muß man sich mit den funktionalen Bereichen der "Schulautonomie" befassen. In dieser Frage weist eine grobe Teilung auf zwei Bereiche **hin**: Rat und Partizipation in der Entscheidungsfindung. Auch muß man an das widersprüchliche Potential denken, das in diesen Problembereichen enthalten ist. Daher richtet sich unsere Aufmerksamkeit auch auf Konfliktfelder und die Prozeduren des Umgangs mit ihnen<sup>27</sup>.

*Sechstens:* Die wichtigste Herausforderung innerhalb der zweiten Kategorie wird durch die Inhalte und Methoden innerhalb der - bis heute "nationalen" Curriculumentwicklungen bestimmt. Alle Bildungssysteme in Europa haben - insbesondere im Höhepunkt des Nationalstaates im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert - Modelle obligatorischer Bildungsinhalte entwickelt, die unter das Konzept einer "Allgemeinbildung" subsumiert wurden. Unter dem Dach dieses übergreifenden Konzepts entdecken wir nationale Gestaltungen, welche enormen Einfluß auf einzelne Ziele und Inhalte und die Identifizierung von Unterrichtsfächern und Unterrichtseinheiten ausgeübt haben, wie zum Beispiel: *culture generale, cultura generale, Allgemeinbildung, obscee obrazovanie* usw. Vor allem sind die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer von dieser Vielfalt beeinflusst. Aber auch Mathematik und Naturwissen-

schaften sind in dieses Problem einbezogen, und zwar mit besonderem Bezug zur Frage, ob der theoretischen Analyse oder der berufsorientierten Ausbildung der Vorrang eingeräumt werden solle. Auch Lehr- und Lernmethoden werden von dieser Problematik berührt. Die wichtigsten Differenzen wurzeln im Gegensatz zwischen rezeptivem Lernen und autoritärem Lehren auf der einen Seite und Tendenzen zu einem kommunikativen Lehren und Lernen auf der anderen. Jede Vernachlässigung einer "Internationalisierung" der Inhalte und Methoden wird sich insofern als Hindernis erweisen, als dadurch die Mobilität der Menschen über die nationalen Grenzen hinweg behindert wird. Die jüngsten Tendenzen in Westeuropa zeigen Bemühungen um eine "Europäisierung" der Lehrpläne und Curricula, obwohl diese Entwicklung erst in ihren Anfängen liegt. *Martin McLeans* Studie "Britain and a Single Market Europe"  ~~bietet~~ informative und argumentative Ausblicke in diese Richtung auf eine exemplarische Weise. Jüngste Publikationen in der Sowjetunion zeigen eine ähnliche Orientierung<sup>30</sup>, ebenso wie jüngste Anstrengungen in den befreiten osteuropäischen Ländern<sup>31</sup>.

**Schließlich (die siebente Herausforderung):** Die Konzeption von *community schools* zeigt die Akzeptanz einer Herausforderung, die professionellen Pädagogen besondere und manchmal schmerzliche Probleme bereitet. Die Herkunft der Schulen vom modernen Staat hat zur Einbeziehung der Bildungssysteme in die Verwaltungshierarchie geführt. Daher haben in den meisten europäischen Ländern die Lehrer und Bildungsverwalter den Status als Angestellte des öffentlichen Dienstes oder sogar von Beamten. Entgegen den Voraussagen der "Entschuler" und ihrer Anhänger haben die Schulen ihre Position als vitale Institutionen in unserer Zeit behauptet. Zu Beginn der neunziger Jahre scheint es, daß sie in absehbarer Zeit nicht verschwinden dürften. Freilich sollten aber Schulen darauf verzichten, die kognitive, affektive und soziale Entwicklung der Jugendlichen zu monopolisieren; sie sollten parallele Aktivitäten anderer Erziehungsinstitutionen nicht nur tolerieren, sondern sogar schätzen. Familien und andere soziale Kleingruppen sind in diesem Zusammenhang ebenso zu erwähnen wie Kirchen, Verbände, Clubs, *peer groups* und schließlich auch die Medien. Schulen sollten positiv auf diese Herausforderung reagieren, und zwar durch Anstrengung zur Kooperation und zum Wettbewerb. Es bedarf keiner Betonung, daß in dieser Hinsicht der Lehrer als ein *change agent* <sup>31</sup> eine wichtige Funktion wahrzunehmen hat.

## 5. Schlußbemerkungen: Einheit und Vielfalt in der Gegenwart

Die "Europäisierung" des Bildungswesens kann als authentischer Beitrag zur Entwicklung internationaler Verständigung und Zusammenarbeit sowohl in Schulen als auch in den nichtformalen Bildungseinrichtungen betrachtet werden. Um jede falsche Interpretation zu vermeiden: Diese Aussage schließt das Postulat ein, daß die Annahme dieser Aufgabe zu keiner Zeit als exklusiv anzusehen ist. "Europäisierung" muß zur Kooperation mit den außereuropäischen industrialisierten Ländern ebenso bereit sein wie mit den Regionen und Ländern der Dritten Welt. Es wäre verhängnis-



voll, wenn das Abklingen des West-Ost-Konflikts zum Rückzug Europas von seiner verbindlichen Aufgabe zur Lösung der Nord-Süd-Probleme führen würde.

Während das Bildungswesen im ungeteilten Europa mit den Herausforderungen konfrontiert ist, die durch seinen Weg in die Zukunft bestimmt werden, muß es zur gleichen Zeit das Wiedererstehen von Verhaltensweisen und Ideologien bewältigen, die auf die Epoche vor dem Zweiten Weltkrieg zurückweisen. Dieses Wiedererwachen führt uns zurück zur Ailanz des modernen Staates und dem Entstehen der modernen Nationen und zu dem Dilemma, zu dem dieses Bündnis in vielen Staaten des europäischen Kontinents geführt hat. Die jüngste Geschichte Westeuropas zeugt von dem Beharren und sogar von neuem Ausbruch in Gewalttätigkeit und Terrorismus, wie dies die Anschläge in Nordirland in den letzten zwei Jahrzehnten demonstriert haben. Die jüngste Bildungsgeschichte demonstriert die Tatsache, daß "Staat" und "Nation" nur dann konvergieren können, wenn alle Angehörigen der "Nation" das Bewußtsein teilen, einer Gemeinschaft anzugehören.

Trotz der Rückfälle in Aggressivität zeigen sich in Westeuropa aber Fortschritte zur Bewältigung selbstgefälligen und exklusiven Nationalismus vor allem in der Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft, die sich auf den Binnenmarkt zubewegt. Darüber hinaus öffnet Supranationalität neue Chancen für die Autonomie von bisher "staatenlosen" ethnischen Gruppen und Nationalitäten innerhalb nationaler Grenzen oder grenzüberschreitend; dies gilt für die Basken und Sami (Lappen) und, wenn bislang auch nur in unklaren Konturen, für die Roma. Die Bildungspolitik zeigt, daß die **Straße** keineswegs geradlinig ist; Kompromisse sind unvermeidbar, sogar dann, wenn die gefundenen Lösungen unter ökonomischem, sozialem und pädagogischem Aspekt unvernünftig scheinen mögen.

Folgendes Beispiel sei hier genannt: Es ist gewiß sinnvoll, Vorkehrungen zu treffen, daß Kinder von Minderheiten in ihrer Muttersprache unterrichtet werden können. Trotzdem ist die Frage berechtigt, ob solche Vorkehrungen in völlig getrennten Schulen innerhalb multikultureller Gesellschaften gemacht werden, vor allem dann, wenn die Einrichtung solcher Schulen mit unzureichender Ausstattung verbunden ist. Überdies beraubt ihre Einrichtung die Kinder der Chance der Kommunikation mit den Altersgenossen aus der "anderen" Nationalität oder Religion. Zweites Beispiel: Die Teilung der traditionsreichen Universität von Leuven im Jahr 1970 war das Ergebnis eines Kompromisses nach einem anscheinend unlösbaren Konflikt, vergleichbar der Teilung der ehrwürdigen Prager Universität im Jahre 1882 in eine tschechische und eine deutsche Institution. Ob dies eine "europäische" Lösung war, sei aber dahingestellt, wie dies auch für das Scheitern des Bemühens gilt, eine zweisprachige, nämlich italienisch- und deutschsprachige Universität in Bozen (Südtirol) zu gründen, und zwar aufgrund des Widerstandes der deutschsprachigen Gruppe. Wenn der Beobachter aber die Ambivalenz dieser Beispiele berücksichtigt, sollte er anerkennen, daß jeder friedliche Kompromiß, der auf einer gesetzlichen und demokratischen Entscheidung beruht, jeder Alternative in Gestalt von Unruhe und Gewalt vorzuziehen ist.

Bornierte Nationalisten in Westeuropa mögen neue Hilfe durch das Entstehen eines intransigenten und intoleranten Nationalismus erhalten, welcher als eine ungewünschte Nebenwirkung der demokratischen Befreiungsbewegungen in den früheren "sozialistischen" osteuropäischen Ländern zutage getreten ist. Wir wollen hoffen, daß diese

Gegenbewegung zur europäischen Einigung und Integration nicht voranschreiten und andauern wird. Wenn ich über intoleranten und exklusiven Nationalismus spreche, bedeutet dies nicht, daß ich ethnischen und nationalen Gruppen das Recht verweigert sehen möchte, ihre kulturellen Belange selbst zu organisieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber der Bezug zum Ziel supranationaler Integration.

Das Bildungswesen spielt in diesem Integrationsprozeß zu einem ungeteilten Europa, das sich seinem Erbe der Spannung zwischen Einheit und Vielfalt verpflichtet fühlt, eine nicht zu unterschätzende, wenn auch wohl keine vorrangige Rolle. Diese Integration ist auf verschiedenen Ebenen der europäischen Dimension zu verwirklichen. Obwohl die Europäische Gemeinschaft keine unmittelbare Kompetenz in Erziehungsangelegenheiten hat, hat das Prinzip der Mobilität und die Notwendigkeit, eine Äquivalenz der Qualifikationen zu erreichen, die Europäische Kommission (in Brüssel) zu verschiedenen Direktiven und Vorschlägen motiviert, die auf die Harmonisierung von Prüfungen und anderer Ausbildungsmuster gerichtet ist (einschließlich der Lehrerausbildung)<sup>32</sup> Es lohnt sich, dieses vielgestaltige Problem im Hinblick auf die "größere" europäische Dimension zu diskutieren, denn diese Diskussion darf nicht auf ökonomische, politische und rechtliche Fragen beschränkt bleiben.

Gewiß kann das Bildungswesen nur einen Beitrag auf dem Wege zu einem "integrierten" und "internationalisierten" Europa leisten; eine Abstinenz dieser Aufgabe würde diesen Prozeß freilich einer wesentlichen Komponente berauben. Europa darf darüber hinaus nicht *melting pot* von Regionen und Nationen werden, sondern muß Vielfalt und Regionalisierung als konstitutive Elemente seiner Einheit akzeptieren. Die Bildungsforschung muß diesen Prozeß begleiten und prüfen, und die Vergleichende Bildungsforschung hat eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, die aus der Klärung der Wechselbeziehungen zwischen nationalen, ethnischen und kulturellen Identitäten und den universellen Problemen besteht, welche die Menschheit als Ganzes betreffen. Diese klärende Anstrengung ist die Vorbedingung jedes hoffnungsvollen Fortschritts zu einem "globalen Bewußtsein", das auf der Aneignung der Menschenrechte beruht<sup>3</sup>. Es gilt, die vorhandenen Gefühle der Ermüchterung und Angst in einen realistischen Optimismus überzuleiten.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Die Zeit, 8.6.1990. Vgl. *Rupnik, J./Moisi, D.* (1991): 1989 in historischer Perspektive. Geschichte als Schlüssel zur Gegenwart. In: *Transit*, 2, 5-15
- <sup>2</sup> Vgl. *Blankertz, M.* (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora, 56-59
- <sup>3</sup> Vgl. *Curtis, S.J.*: *History of Education in Great Britain*. 5. Aufl. London: University Tutorial Press, 528
- <sup>4</sup> Vgl. *de Vroede, M.* (1986): The Flemish Movement in Belgium. Flemish Cultural Council/Flemish Information Institute 1975. - *Garcia Garrido, J.L.*: Regionalismus und kultureller Pluralismus im spanischen Bildungswesen. In: *Bildung und Erziehung*, 39, 49-62

- 5 Vgl. Die Habsburgermonarchie 1848-1918. Band III: Die Völker des Reiches; 2. Teilband. Hg. von A. Wandruszka und P. Urbanitsch. Wien 1988, 1171-1188
- 6 Vgl. **Tomiak, J.**: Contrasting Examples of the Role of Education at School and Home in Awakening the National Consciousness among the People and in Legitimising Political Action in the Polish Lands Remaining under Foreign Dominance in the XIXth und XXth Centuries. In: Karady, V./Mitter, W. (Hg.): Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert
- 7 Vgl. Die Habsburgermonarchie, ebd.
- 8 **Kazamias, A.** (1991): The Education of the Greeks in the Ottoman Empire, 1850-1923: A Case Study of "Controlled Toleration". In: Tomiak, J. (Hg.): Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity. Dartmouth: European Science Foundation/New York University Press
- 9 **Mitter, W.** (1988): Das deutschsprachige Schulwesen in der Tschechoslowakei im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppe (1918-1938). In: Lemberg, H./Litsch, K.J. Plaschka, R.G./Ranki, J. (Hg.): Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, 82-94
- 10 **Preissler, G.** (1936): Kulturpolitische Grundfragen unserer Schule. In: Freie Schulzeitung, Nr. 30, 109., 11 - **Mitter, W.**: Civic Education in German Schools in Czechoslovakia (1918-1938) in the Mirror of Loyalty Conflict. In: Karady, V./Mitter, W. (Hg.), ebd., 71-83
- 11 **Mitter, W.** (1986): Bilingual and Intercultural Education in Soviet Schools. In: Tomiak, J. (Hg.): Western Perspective on Soviet Education in the 1980s. Houndsmith and London: Maximilian 97-122
- 12 Quelle: die seit 1988 in der "Literaturnaja gazeta" und anderen sowjetischen Zeitungen sowie auch in Zeitschriften regelmäßig erschienenen Beiträge
- 13 Vgl. **Mitter, W.**: Bilingual and Intercultural Education in Soviet Schools, ebd.
- 14 Vgl. **Mitter, W.** (1984): Ideen und Realität der Gesamtschule in Europa. In: Dahmen, I. u.a. (Hg.): Gesamtschulen in Europa. Köln/Wien: Böhlau, 1-20
- 15 Vgl. **Mitter, W.** (1987): Expectations of Schools and Teachers in the Context of Social and Economic Changes. in: International Review of Education, 33/3, 273
- 16 Vgl. **Mitter, W.** (1990): Das Bildungswesen in Osteuropa im Umbruch. Rückblick und Ausblick in historisch-vergleichender Sicht. In: Osteuropa, 40/10, 909-924
- 17 Das Bildungswesen ist an diesen Aktivitäten unmittelbar beteiligt, u.a. durch regelmäßige Begegnungen von Schulverwaltungsbeamten, Schulleitern und Lehrern sowie durch Modellversuche, die sich mit interkultureller Entwicklung befassen.
- 18 Z.B. das Symposium, das der Landesschulrat von Steiermark in Graz am 17. und 18. November 1989 veranstaltete. Vgl. Europa-Schule der 10-15jährigen. In: Unser Weg, 45 (1990) 3
- 19 **Smith, A.D.** (1981): The Ethnic Revival. Cambridge: Cambridge University Press
- 20 **Mitter, W.** (1984): Education for ALL. Paris: UNESCO 1984 (= International Yearbook of Education, vol.36), 57
- 21 Vgl. Schulen und Qualität. E i Internationaler OECD-Bericht. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang 1991 (=Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 2)
- 22 Vgl. **Mitter, W.** (1978): Secondary School Graduation: University Entrance Qualification in Socialist Countries. Oxford/New York: Pergamon Press, 57-58
- 23 Vgl. **Halasz, G./Lukacs, P.** (1990): Educational Policy for the Nineties. Theses for a New Concept of State Educational Policy. Budapest, 3,12
- 24 Vgl. **Leclercq, J.- M./Rault, Chr.** (1989): Les Systemes educatifs en Europe: Towards a Common Dimension? Paris: Le Documentation Francaise (No. 4899)

- 25 Vgl. *Flude, M./Hammer, M.* (1990): The Education Reform Act 1988. Its Origin and Implications. London/New York: The Falmer Press
- 26 Vgl. *Kozma, R.* (1989): An Educational Affluent Society? Key Issues in the Hungarian Educational Policy. In: Perspectives in Education, 5/4, 223-232
- 27 *Mitter, W.* (1988): School Autonomy in the European Context. In: Ricerca Educativa, 4/4, 18-21
- 28 *McLean, M.* (1990): Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London: Kogan Page
- 29 Vgl. *Razumovskij, V* (1990): Inhalte der mittleren Bildung in der Sowjetunion. In: Bildung und Erziehung, 43/2, 159-176
- 30 Vgl. *Miner, W.*: Das Bildungswesen in Osteuropa im Umbruch. Rückblick und Ausblick in historisch-vergleichender Sicht, ebd.
- 31 Vgl. *Miner, W.*: Education for All, ebd. 127-136
- 32 Vgl. *Leclercq, J.-M./Rault, Ch.*, ebd.
- 33 Vgl. *Schleicher, K.* (1989): Education for World Unity. In: International Journal on the Unity of the Sciences, 2/4, 441-471